ISSN: 2358-8829

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA BACIA DO RIO VERDE, SUL DE MINAS GERAIS: OLHARES DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Gustavo Uchôas Guimarães [1]
Ivone Antonia da Silva [2]

INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 11645/2008 complementa o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Indígenas em todas as escolas brasileiras. O ensino destas temáticas deve ser transversal, ou seja, atravessar o currículo de todos os componentes, em especial os de História, Arte e Literatura (este último, normalmente, é inserido no componente curricular Língua Portuguesa). Abordar Histórias e Culturas Indígenas na escola, portanto, não é opcional e não deve estar condicionado a crenças e ideologias dos professores.

O mesmo artigo 26 da LDB, em seu *caput*, estabelece que o currículo das escolas deve ir ao encontro das características regionais da realidade do aluno. Este aspecto de regionalidade do ensino e aprendizagem é importante para gerar identificação do aluno com o conteúdo abordado. Quando associado ao disposto na Lei Federal nº 11645/2008, o *caput* do artigo 26 da LDB ajuda o ensino de Histórias e Culturas Indígenas a ganhar uma importância ainda maior. Ao conhecer a diversidade histórica, social e cultural da presença indígena em sua própria região, o aluno é levado a se conscientizar sobre o respeito e a valorização desta diversidade, além de enfraquecer e eliminar preconceitos histórica e socialmente construídos.

[1] Doutorando em Ciências da Educação da Universidad Del Sol - UNADES (Paraguai) e Professor de História na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, lotado na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins (Elói Mendes/MG), gustavoemarieli19@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Tecnologica Intercontinental - UTIC (Paraguai), Professora na Universidad Del Sol – UNADES (Paraguai), ivonesilvape@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

Um dos problemas nestas abordagens é a falta de conhecimento dos professores a respeito das temáticas mencionadas. Guimarães (2024a, p. 73-82), a partir de questionário aplicado a professores da rede municipal de ensino de Elói Mendes/MG, aponta que, apesar das temáticas indígenas aparecerem na formação inicial dos professores (especialmente após a Lei Federal nº 11645/2008), há uma carência de conhecimentos para a aplicação da lei em sala de aula com a devida qualidade pedagógica, situação ainda mais agravada quando se refere à História Indígena da região em que se localiza o município de Elói Mendes. Este problema da falta de conhecimento e/ou de materiais pedagógicos e formação continuada reflete-se na sala de aula. Não é raro ouvir alunos reproduzirem falas preconceituosas como "índio é preguiçoso", "índio não gosta de trabalhar", "índio vive de auxílio do governo", "índio tem carrão na aldeia porque o governo dá", entre outras.

A partir do problema exposto, compreende-se a importância de se abordar as Histórias e Culturas Indígenas no ambiente escolar, não apenas em datas comemorativas (como o Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril), mas ao longo de todo o ano letivo, como uma temática transversal. E ainda mais relevante é tratar de Histórias e Culturas Indígenas sob uma perspectiva regional. No caso desta pesquisa, o recorte regional considera a bacia do rio Verde, no sul de Minas, que abrange 31 municípios, incluindo Elói Mendes (mencionado anteriormente).

O presente trabalho é um relato de experiência, focando a realização de atividades que aplicam a Lei Federal nº 11645/2008 na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, em Elói Mendes/MG. O objetivo é descrever a realização das atividades sob a perspectiva das Epistemologias do Sul, com foco nas abordagens sobre "ecologia dos saberes" (Boaventura de Sousa Santos) e "colonialidade do poder" (Aníbal Quijano).

A aplicação da Lei Federal nº 11645/2008 e do *caput* do artigo 26 da LDB, através de práticas docentes, resulta em uma evolução da maneira de se tratar Histórias e Culturas Indígenas nos ambientes escolares e do olhar de professores e alunos sobre estas temáticas (um olhar que se torna mais comprometido com a superação de preconceitos e mais conhecedor da rica diversidade histórica e cultural que delineia a organização social da região).

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia dessa pesquisa atrela o relato de experiência e a análise bibliográfica. O relato é relevante enquanto expressão da experiência docente no ensino de Histórias e Culturas Indígenas, concretizando a teoria analisada. Além disso, o relato é amparado pela bibliografia analisada, garantindo sua legitimidade com base na sistematização crítica da prática docente no ambiente escolar. Para Minayo (2012), o relato de experiência tem a característica de produzir conhecimento em Educação ao registrar práticas e fazer reflexões sobre elas, o que valoriza a subjetividade e contribui para a formação docente. Souza, Silva e Silva (2010), nesse sentido, afirmam que o relato de experiência contribuem com o crescimento coletivo da profissão docente a partir da sistematização de práticas singulares.

Sobre a análise bibliográfica, Gil (1999; 2018) destaca que ela é um alicerce teórico necessário à compreensão conceitual, o que permite a confrontação da prática docente com o conhecimento acadêmico acumulado ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, o relato de experiência será em torno de práticas docentes realizadas na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins (Elói Mendes/MG). As práticas docentes têm como base teórica, cuja bibliografia será analisada, as produções que orbitam as Epistemologias do Sul, em especial o que Boaventura de Sousa Santos escreve sobre “ecologia dos saberes” e o que Aníbal Quijano escreve sobre “colonialidade do poder”.

REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento legal desta pesquisa - Lei Federal nº 11645/2008 e *caput* do artigo 26 da LDB - contextualiza-se em uma série de discussões e normativas que vêm sendo feitas há mais tempo. Guimarães (2024a, p. 32-54) aborda essas discussões, legislações e produções acadêmicas e de outras naturezas retrocedendo algumas décadas para mostrar, por exemplo, as disposições da Constituição Federal brasileira, da Organização Internacional do Trabalho e da Organização das Nações Unidas quanto à diversidade étnica e cultural, ao respeito e reconhecimento destas diversidades e à

ISSN: 2358-8829

promoção de uma cultura que elimine preconceitos e violências na medida em que o ensino se direcione à cidadania.

No contexto brasileiro, é importante destacar, além da Constituição Federal (que, no artigo 205, estabelece o preparo para o exercício da cidadania como um dos objetivos da educação) e da Lei Federal nº 11645/2008, também a atuação do Conselho Nacional de Educação para a promoção da diversidade étnico-racial nos ambientes educacionais: o Parecer CNE/CES 492/2001 determina que os conteúdos da Educação Básica devem aparecer nos cursos superiores de História; o Parecer CNE/CP 3/2004 determina que os cursos de formação docente devem inserir conteúdos voltados às relações étnico-raciais; o Parecer CNE/CEB 14/2015 reforça a necessidade de se abordar histórias e culturas indígenas na formação docente (inicial e contínua). Os pareceres vêm ao encontro da necessidade de formação docente capaz de aplicar, efetivamente, a Lei Federal nº 11645/2008 nas escolas. Alguns pareceres vieram antes da referida Lei, o que mostra que já havia uma discussão sobre a urgência em se abordar temáticas étnico-raciais em sala de aula e em se afastar do eurocentrismo que, por muito tempo, embasou e permeou a construção dos currículos no Brasil.

Também no campo teórico, mas no conceitual, diversos autores debatem o peso do eurocentrismo na construção não apenas da educação, mas dos saberes científicos e das próprias estruturas sociais e culturais na América Latina. Nesse sentido, temos o peruano Aníbal Quijano e o português Boaventura de Sousa Santos como exemplos de abordagens que se queiram decoloniais, ou seja, contrárias aos efeitos da colonização europeia na vida, sociedade, cultura e história da América Latina.

O conceito de "ecologia de saberes" (Boaventura de Sousa Santos) e o de "colonialidade do poder" (Aníbal Quijano) estão no contexto das chamadas "Epistemologias do Sul", que são

> [...] la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. [...] El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial[3]. (Santos, 2009, p. 12)

[3] "[...] a busca de conhecimentos e de critérios de validação do conhecimento que outorguem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, dos povos e dos grupos sociais que têm sido historicamente vitimizados, explorados e oprimidos, pelo colonialismo e capitalismo globais. O Sul é, pois, usado aqui como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e

ISSN: 2358-8829

Em conformidade com esta definição de Epistemologias do Sul, o que Boaventura de Sousa Santos faz, ao falar em "ecologia de saberes", é colocá-la no contexto do que deve ser feito para combater a monocultura do rigor e saber científicos. Para Santos (2009, p. 110-113), as monoculturas (incluindo a do saber científico) são estruturas eurocêntricas que, sendo razão dominante, inviabilizam e invisibilizam outras razões possíveis. Em seguida, o autor propõe a "ecologia dos saberes" como uma das formas de combater as monoculturas, reconhecendo que existem muitos saberes que não se encaixam à razão dominante e que, mesmo assim, precisam ser vistos, aprendidos, valorizados; a "ecologia dos saberes" reconhece que "toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular" (Santos, 2009, p. 114). Assim, os múltiplos saberes (incluindo o científico) podem dialogar de forma horizontal, sem imposição de soberanias epistemológicas e com o reconhecimento dos saberes indígenas como integrantes da construção histórica, social e cultural. Isso se reflete dentro da escola, quando professores com formação para aplicar a Lei Federal nº 11645/2008 e o *caput* do artigo 26 da LDB comprometem-se com a elaboração de práticas que pensem nos saberes dos povos indígenas, dialoguem com seus "universos culturais" e mostrem que a perspectiva científica europeia, muitas vezes, não é suficiente - ou nem mesmo válida - para dar conta dos conteúdos voltados às relações étnico-raciais.

Também em conformidade com a definição de Epistemologias do Sul, Aníbal Quijano fala em "colonialidade do poder" para afirmar que

> [...] no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada tambien "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. [...] Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él[4]. (Quijano, 1992, p. 12)

O que Aníbal Quijano quer nos mostrar é que, historicamente, a dominação colonial europeia persiste, mas desta vez como colonização do imaginário. Neste

capitalismo. [...] O Sul da epistemologia do Sul é o Sul anti-imperial" (tradução nossa).

[4] [...] embora o colonialismo político tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, chamada também "ocidental", e as outras, segue sendo uma relação de dominação colonial. [...] Consiste, em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua no interior desse imaginário. Em uma medida, é parte dele. (tradução nossa)

ISSN: 2358-8829

sentido, há uma razão dominante (de matriz europeia) e os saberes africanos e indígenas não participam desta razão (pelo contrário, são invisibilizados). Há, assim, o que chamamos de eurocentrismo, que negligencia histórias, culturas e saberes outros, chegando a alimentar preconceitos e violências que se atualizam com o tempo. Símbolos, sistemas, crenças, saberes, imagens e conhecimentos próprios dos mundos indígenas sofreram - e ainda sofrem - os efeitos da colonização em todos os seus aspectos (político, territorial, científico, econômico, cultural, imaginário, epistemológico, etc).

No ambiente escolar, trabalhar com o conceito de "colonialidade do poder" passa pela análise crítica dos materiais didáticos disponíveis na escola, pela seleção de obras didáticas e literárias que prezam pela diversidade de pensamentos e saberes, pelas práticas docentes que levem os alunos a pensar criticamente nas razões pelas quais temos certos aspectos em nossa cultura (em especial, os de característica eurocêntrica) e como combater, no cotidiano, preconceitos e violências histórica e socialmente construídos por uma colonização do imaginário.

Em relação às práticas docentes voltadas à aplicação da Lei Federal nº 11645/2008 na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, em Elói Mendes/MG, há também produções anteriores que tratam das abordagens de Histórias e Culturas Indígenas. A realização destas práticas se tornaram relatos de experiência em um contexto de reflexões sobre a globalização (Guimarães, in Costa, 2023, p. 81-97) e sobre a regionalidade no ensino (Guimarães, 2024b, p. 190-211; 2025, p. 111-144). Em ambos os contextos, os relatos de experiências com o ensino de Histórias e Culturas Indígenas na mencionada escola mostram abordagens como: uso de livros de autores indígenas (Geni Nuñez, Trudruá Dorrico, Ailton Krenak, entre outros) e não-indígenas (neste caso, com foco em estudiosos sérios e comprometidos com as temáticas indígenas, como John Manuel Monteiro e Maria Leônia Chaves de Resende); discussões e reflexões críticas com os alunos a respeito do "ser indígena" e dos estereótipos que eles aprendem e carregam sobre os povos indígenas; inserção da História Indígena regional (baseada em pesquisas realizadas nos últimos anos) nos conteúdos de História do Brasil (mesmo quando o livro didático foca em Minas Gerais, o conteúdo ganha essa inserção para os alunos conhecerem mais a região em que vivem, incluindo a presença indígena regional); destaque às diversas formas de organização social, manifestações culturais, expressões artísticas e modos de fazer e pensar dos

povos indígenas, ao longo dos estudos de História do Brasil (mesmo que não haja, nos livros didáticos, a contemplação desses aspectos); utilização de brincadeiras de origem indígena para diversão dos alunos; produção de manifestações artísticas diversas (como cartazes, desenhos e recortes e colagens) nas quais os alunos expressam seus aprendizados e também suas visões a respeito dos povos indígenas (a depender de como se expressam, ocorrem conversas e reflexões em sala de aula); realização de atividades diversas sobre o rio Verde, principal rio da região, nas quais são inseridas temáticas indígenas variadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foram publicados relatos de experiências referentes a práticas realizadas até 2024, o foco desta seção será o período de 2025 e 2026. Em conformidade com a Lei Federal nº 11645/2008, o *caput* do artigo 26 da LDB e os conceitos de "ecologia dos saberes" e "colonialidade do poder", busquei práticas significativas para os alunos da Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins e mostrei a grande relevância e necessidade do ensino das Histórias e Culturas Indígenas aos professores da rede municipal de ensino de Elói Mendes/MG.

As práticas descritas anteriormente, como sendo de outras publicações, continuaram a ser realizadas. Todos os meus alunos - do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio - têm algum contato com autores indígenas. Em função dos estudos sobre os povos indígenas em diferentes momentos (por exemplo, no início dos conteúdos do 6º ano do Fundamental ou anterior aos estudos sobre colonização, no 7º ano), introduzo autores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Trudruá Dorrico, Geni Nuñez, entre outros, com atividades e práticas como trechos de textos, síntese de ideias e comparações entre os escritos dos autores. No 3º ano do Ensino Médio, em função dos estudos sobre a Primeira República no Brasil (1889-1930) e o Modernismo, levei o livro "Eu sou Macuxi e outras histórias", de Trudruá Dorrico, para fazer contraponto ao livro "Macunaíma", de Mário de Andrade, e levar os alunos a refletirem sobre o uso dos personagens e dos mitos indígenas na literatura brasileira. Nesse contexto, conversamos - os alunos e eu - sobre o reconhecimento das mitologias indígenas como saberes e possibilidades de explicação do mundo, além da necessidade de identificar as

ISSN: 2358-8829

contribuições indígenas à cultura brasileira e dar-lhes os devidos créditos (para não acontecer, por exemplo, um esvaziamento das identidades indígenas, como o que é feito, há muito tempo, com o folclore brasileiro, que utiliza diversos personagens sem referir-se às culturas nas quais esses personagens estão inseridos).

As discussões sobre os estereótipos que os alunos aprendem e reproduzem sobre os povos indígenas ocorrem transversalmente. Sempre há uma oportunidade para desmistificar estereótipos e combater preconceitos durante as aulas, especialmente quando estas são voltadas às culturas indígenas. Aqui, mais uma vez, entram autores indígenas e não-indígenas, para contribuir com os debates e a construção de novas perspectivas no imaginário dos alunos. De um lado, autores indígenas como os mencionados no parágrafo anterior e também Tutushamun Puri, Aline Rochedo Pachamama, Edson Kayapó, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba e Kaká Werá, entre outros; do outro lado, autores não-indígenas como John Manuel Monteiro, Maria Leônia Chaves de Resende, Adriano Toledo Paiva, Giovani José da Silva e Aracy Lopes da Silva, entre outros: todos estes autores "visitam" os meus alunos através de suas produções, das menções que faço a eles, das ideias que embasam minhas práticas pedagógicas e dos múltiplos conhecimentos adquiridos, desenvolvidos, trocados e discutidos em sala de aula.

Uma novidade implantada na escola em que trabalho é a presença de *datashows* em todas as salas de aula. Isso oportunizou uma interessante prática com os alunos: os passeios virtuais. No contexto das aulas voltadas às Histórias e Culturas Indígenas, a ferramenta dos passeios virtuais (com uso, principalmente, do *Google Earth*, mas também com a possibilidade de se recorrer ao *YouTube* e ao *Google Maps*) dinamizou as abordagens com os alunos. Com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, "visitamos" Tenochtitlán (com imagens de IA mostrando como a cidade era 500 anos atrás e com imagens reais do mesmo lugar, na atualidade e com o nome de Cidade do México) e Machu Picchu; tanto na antiga capital dos mexicas (astecas) quanto na antiga cidade inca, "andamos" pelas ruas e fui um "cicerone" a explicar características dos locais, elementos culturais presentes nas cidades e costumes e crenças de seus habitantes. Os alunos, como se estivessem realmente em um passeio turístico, perguntavam sobre aspectos dessas cidades e das populações locais, com um interesse que, provavelmente, não seria despertado apenas com a tradicional abordagem com livros didáticos, quadro e atividade escrita. Os passeios virtuais também se prestam

ISSN: 2358-8829

a mostrar uma realidade que vai ao encontro da "colonialidade do poder": para se impor, os colonizadores desenvolveram a ideia de que os indígenas são atrasados e primitivos, obstáculos à civilização, e esta ideia aparece no imaginário de algumas pessoas até hoje; porém, "visitar" Tenochtitlán e Machu Picchu foram oportunidades para conversarmos sobre o fato de que a ideia do atraso não procede, mas que povos indígenas, em diversos contextos culturais, produziram - e produzem - cultura material e são civilizados, mesmo não adotando os elementos próprios da civilização europeia.

Outra prática comum nas minhas aulas de História é a apresentação de pinturas rupestres produzidas na região da bacia do rio Verde. É interessante mostrar aos alunos as produções rupestres encontradas no Piauí, na Espanha ou na França, mas meus alunos também conhecem as produções encontradas nos municípios de Conceição do Rio Verde e Baependi, que são abrangidos pela bacia do rio Verde e estão próximos ao município de Elói Mendes. Na maioria das vezes, essas pinturas rupestres da região são mostradas aos alunos do 6º ano do Fundamental e do 1º ano do Médio, em função dos conteúdos estudados em História. A valorização dessas produções regionais, além de cumprir o disposto no *caput* do artigo 26 da LDB, trazem boas oportunidades para conversar com os alunos sobre as culturas dos povos indígenas mais antigos da região.

A contação de histórias também é uma prática muito comum nas minhas aulas. Quando os conteúdos são voltados às Histórias e Culturas Indígenas, faço contação de histórias como mitos indígenas e fatos ocorridos com personagens indígenas. A maneira de ensinar através de contação de histórias tem uma adesão maior entre os alunos (mesmo os do Ensino Médio), preparando-os para o aprofundamento do conteúdo nas aulas. Entre as histórias que conto, estão mitos astecas (Quetzalcoatl), tupis e guaranis (como o mito da Mantiqueira, uma história que explica o surgimento da serra em que nasce o rio Verde), além das histórias reais de personagens como Tibiriçá e Tupac Amaru.

Mesmo em atividades mais "suaves", como colorir imagens relacionadas ao conteúdo estudado, procuro dar mais significação à prática. Por exemplo, os alunos do 7º ano do Fundamental coloriram imagens relacionadas aos povos e às culturas indígenas, como forma de ilustrarem o caderno após estudos realizados em sala, mas fiz questão de pesquisar imagens fiéis aos elementos culturais dos povos indígenas (ao invés de pesquisar imagens aleatórias) e conversei com os alunos sobre os elementos das imagens, como pinturas e adornos. Os mesmos alunos também tiveram um

ISSN: 2358-8829

momento mais leve e lúdico quando, ao término dos estudos sobre povos indígenas no período anterior à chegada dos europeus, fizemos um lanche coletivo e impus apenas uma condição: que os alunos levassem para o lanche somente alimentos relacionados, de alguma forma, com as culturas indígenas da América (produtos feitos com chocolate, milho, pinhão, guaraná, entre outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as atividades relatadas formam um mesmo corpo de esforços para que, mais do que o cumprimento de leis (o que é importante também), haja uma consciência mais ampla sobre as diversidades cultural e étnico-racial que compõem o nosso mundo. Em um tempo de grande globalização, não se pode mais aceitar que preconceitos e violências - de quaisquer naturezas - sobrevivam e se reproduzam.

Em Elói Mendes, 18 pessoas se declararam indígenas no Censo 2022 (IBGE, 2022). Até hoje, alguns dos meus alunos se surpreendem com esse dado, pois imaginam o indígena na aldeia em área rural, com pouca ou nenhuma roupa (estereótipo construído e reproduzido há séculos sobre o que seria ou não o "ser indígena"). É aqui a oportunidade para aprofundar, por múltiplas práticas, a reeducação das relações étnico-raciais, para que a conscientização e o conhecimento despertem respeito, valorização e combate aos preconceitos e violências.

Também se faz importante reforçar a relação entre as práticas relatadas neste trabalho e as bases teóricas apresentadas antes dos relatos. A "ecologia dos saberes" e a "colonialidade do poder" são conceitos que permeiam as práticas e as embasam. Seja quando se vai contar histórias ou quando se vai trabalhar produções artísticas com o cuidado de explicar contextos estéticos e significados dos elementos artísticos ou quando se faz uma leitura comparada de um autor indígena e um não-indígena, entre outros momentos, em tudo isso se reconhece e compreende a multiplicidade de saberes indígenas contidos nos mitos, nas artes e nas falas e escritas. Faz-se igualmente importante, nos exemplos da frase anterior, reconhecer e compreender os movimentos de colonização que povoam as mentes dos alunos e que precisam ser combatidos.

A pesquisa científica, o diálogo e o aprendizado com saberes indígenas e as práticas pedagógicas são ferramentas potentes de reeducação das relações étnico-raciais.

Tais ferramentas são constantemente necessárias, pois sempre lidamos com avanços e retrocessos que nos impelem à ação científica, dialógica e pedagógica.

Palavras-chave: História Indígena, Decolonialidade, Regionalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 14/2015** – Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, G. U. **Contribuições da presença indígena na bacia do rio Verde no sul de Minas Gerais como proposta para formação continuada dos professores de História da Rede Municipal de Ensino de Elói Mendes-MG (2024)**. Dissertação [Mestrado], 112 p. Universidad Del Sol (UNADES), Ciudad Del Este (Paraguai). 2024a. Disponível em: https://www.academia.edu/127190419/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_presen%C3%A7a_ind%C3%ADgena_na_regi%C3%A3o_da_Bacia_do_Rio_Verde_no_sul_de_Minas_Gerais_como_proposta_para_forma%C3%A7%C3%A3o_continuada_dos_profess

ores_de_Hist%C3%B3ria_da_Rede_Municipal_de_Ensino_de_El%C3%B3i_Mendes_MG_2024_ Orientação da Profª Drª Ivone Antonia da Silva.

GUIMARÃES, G. U. Globalização, Lei 11645/2008 e espaços escolares: Relatos de experiências e reflexões sobre perspectivas. In: COSTA, A. M. F. (org). **Aspectos da globalização: Modernidade líquida e a obsolescência programada**. Belo Horizonte: Selo Editorial Starling, 2023. p. 81-97.

GUIMARÃES, G. U. **História Indígena na bacia do rio Verde, sul de Minas:** Dados históricos e propostas pedagógicas. Varginha: Edição do autor, 2025.

GUIMARÃES, G. U. Regionalidade do ensino e Lei 11645/2008: desafios e experiências docentes em uma escola de Elói Mendes (sul de Minas Gerais). **História & Ensino**, 30(2), 2024b, p. 190-211. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/49906/52505 Acesso em 08 jul.2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 – Panorama**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/ Acesso em 06.fev.2024. Pesquisa por "Elói Mendes" no campo "Local".

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf Acesso em 25 mai.2026.

SANTOS, B. de S. **Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI / CLACSO, 2009. Disponível em: https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR.pdf Acesso em 16 jan.2026.

SOUZA, E. M. de; SILVA, C. M. da; SILVA, M. J. da. O relato de experiência como método de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 188-201, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010. Acesso em: 17 ago. 2025.